

Diversität elterlicher Einstellungen und vorschulischer Lernerfahrungen: ein Vergleich deutscher und zugewanderter Familien aus der Türkei, Russland und Polen

Leyendecker, Birgit; Citlak, Banu; Schräpler, Jörg-Peter; Schölmerich, Axel

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Leyendecker, B., Citlak, B., Schräpler, J.-P., & Schölmerich, A. (2014). Diversität elterlicher Einstellungen und vorschulischer Lernerfahrungen: ein Vergleich deutscher und zugewanderter Familien aus der Türkei, Russland und Polen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 26(1), 70-93. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-404154>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Birgit Leyendecker, Banu Citlak, Jörg-Peter Schräpler & Axel Schölmerich

Diversität elterlicher Einstellungen und vorschulischer Lernerfahrungen – Ein Vergleich deutscher und zugewanderter Familien aus der Türkei, Russland und Polen

Diversity of parental attitudes and early learning experiences – A comparison of German and immigrant families from Turkey, Russia, and Poland

Zusammenfassung:

Das Ziel der vorliegenden Studie war die Untersuchung der bildungsrelevanten Vorerfahrungen von Schulanfängern (N = 3.960) im Hinblick auf den kulturellen Hintergrund und die Bildung ihrer Eltern. 39 Prozent der befragten Eltern hatten einen Migrationshintergrund. Der Zusammenhang zwischen Schulbildung der Eltern und ihren Einstellungen sowie den Lerngelegenheiten für ihre Kinder war in allen Gruppen erkennbar, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Kinder aus zugewanderten Familien sahen insgesamt mehr fern, ihre Eltern maßten dem Vorlesen weniger Bedeutung bei und die Wahrscheinlichkeit, dass sie an extracurricularen Aktivitäten teilnahmen, war geringer. Ihre Eltern erwarteten eine höhere Übernahme von Verantwortung für Bildung von den Kindergärten sowie für Disziplin von den Schulen. Fast alle Kinder besuchten eine Kindertagesstätte, jedoch war die Wahrscheinlichkeit eines verkürzten Besuchs von maximal zwei Jahren am höchsten bei Kindern aus zugewanderten Familien mit geringer elterlicher Schulbildung. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Empfehlungen diskutiert.

Schlagwörter: Familie, Migration, Bildung, Vorschulalter, Erziehungseinstellungen

Abstract:

The aim of the present study was to identify differences in children's preschool experiences in relation to their parents' educational and cultural backgrounds (N = 3.960). 39 percent of the participating children grew up in immigrant families. Results indicate that the relationship between parents' education and attitudes, and children's learning opportunities was visible among members of all groups, albeit to different degrees. Children from immigrant families were more likely to watch more TV and less likely to participate in extracurricular activities and reading. Their parents were more likely to expect the kindergarten to be responsible for children's education and schools to be responsible for teaching discipline to children. Kindergarten participation was high in all groups, yet immigrant children who had mothers with little education were most likely to attend kindergarten for two years or less. Policy implications of these findings are discussed.

Keywords: family, migration, education, preschool age, parental Socialization goals

Kinder aus zugewanderten Familien stellen einen substantiellen und zunehmenden Anteil der heranwachsenden Generation dar. In den alten Bundesländern haben etwa ein Drittel aller Kinder einen sogenannten Migrationshintergrund, d.h. sie selbst oder mindestens eines ihrer Elternteile sind im Ausland geboren. Je jünger die Kinder sind, desto größer ist ihr prozentualer Anteil an der Schulbevölkerung (Baumert 2011). Durch die fortschreitende Segregation gibt es immer mehr Wohngebiete und Bildungseinrichtungen, die entweder einen sehr hohen oder einen sehr niedrigen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen (Bogumil et al. 2012). Viele Kindertagesstätten und Schulen stehen so vor der Herausforderung, Kinder und Eltern, die eine andere Sprache und eine andere Kultur haben, zu verstehen, mit ihnen zu kommunizieren, die kulturellen Unterschiede zu respektieren und den Kindern die bestmögliche Förderung zukommen zu lassen. Gleichzeitig wissen wir jedoch immer noch relativ wenig über die Kinder selbst, ihre Familien, die Erziehungsvorstellungen der Eltern und die Alltagserfahrungen der Kinder. Mit der vorliegenden Studie verfolgten wir das Ziel, mit einer Kohorte von Schulanfängern aus zwei Städten des Ruhrgebiets Basisdaten zu erheben. Wir erfassten, (a) wie sich die Schülerschaft im Hinblick auf Bildung und Migrationsstatus der Eltern zusammensetzt, (b) welche Vorerfahrungen sie im Hinblick auf ihre Partizipation im Kindergarten und an außercurricularen Aktivitäten mitbringen, (c) wie sie ihre Freizeit verbringen, und (d) welche Einstellungen und Erwartungen ihre Eltern an das deutsche Bildungssystem haben.

Deutschland wird gelegentlich als „Schlusslicht“ im Hinblick auf die Integration von Zuwanderern in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft beschrieben (Woellert et al. 2009) und Kinder aus zugewanderten Familien gelten als potenzielle Bildungsverlierer. Ursachen hierfür werden sowohl im deutschen Bildungssystem selbst gesehen, beispielsweise in der frühen Gliederung nach Leistung der Kinder (Maaz et al. 2008; Wilmes et al. 2011), als auch in den im Vergleich zu monolingualen Kindern geringeren Deutschkenntnissen der Kinder (Caspar/Leyendecker 2011; Dubowy et al. 2008). Weitere Ursachen werden in der überproportional geringen Bildung der Eltern (OECD 2010), den hiermit verbundenen geringeren familiären Ressourcen (Niklas/Schneider 2010; Niklas et al. 2013) sowie dem erschwerten Zugang zu früher außerfamiliärer Bildung gesehen (Sachverständigenrat Integration und Migration 2013; Tietze et al. 2013). Wenn die Schulbildung der Eltern statistisch kontrolliert wird, verliert der Faktor Migrationshintergrund – wie beispielsweise in der PISA-Studie gezeigt – sowohl für die Schulleistungen der Kinder (Baumert 2001; Baumert et al. 2006; OECD 2010) als auch für den Übergang von der Primar- in die erste Sekundarstufe an Bedeutung (Baumert 2011; s.a. Maatz et al. 2010; Kristen/Dollmann 2009). Die PISA-Studie verdeutlicht aber auch, dass im internationalen Vergleich in Deutschland die Kopplung zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und ihrem Bildungserfolg besonders eng ist und die Ressourcen von zugewanderten Familien in Deutschland deutlich geringer sind als die von einheimischen (Clauß/Nauck 2009; Jäkel/Leyendecker 2008).

Darüber hinaus ist zu vermuten, dass sich für zugewanderte Familien durch Diskrepanzen zwischen der häuslichen und der außerhäuslichen Erziehung (Greenfield et al. 2003) sowie durch unterschiedliche Erwartungen an die Rolle und die Aufgabe des deutschen Bildungssystems zusätzliche Herausforderungen ergeben können. Die Bildungserwartungen von zugewanderten Familien sind vielfach als sehr hoch beschrieben worden, insbesondere für die größte Zuwanderergruppe mit türkischen Wurzeln (Citlak et al.

2008; Durgel et al. 2009; Nauck 1994). Gleichzeitig haben jedoch gerade zugewanderte Eltern mit geringer Schulbildung und geringen Ressourcen die Hoffnung und Erwartung, dass sie Aufgaben wie Bildung und Disziplin an Bildungseinrichtungen delegieren können (Jäkel/Leyendecker 2009).

Deutschland ist erst in den vergangenen Jahrzehnten zum Einwanderungsland geworden. Anders als in den traditionellen Einwanderungsländern sind Migranten der dritten und der vierten Generation noch vergleichsweise selten (Leyendecker et al. 2006). Studien zu den frühen Entwicklungsbedingungen von Kindern aus zugewanderten Familien sind erst in den letzten Jahren vermehrt durchgeführt worden. Die außerfamiliären Erfahrungen von Kindern aus zugewanderten Familien sind vor allem für den klassischen Kindergarten erhoben worden. Im Bereich der Betreuung für Unter-Dreijährige sind diese Kinder – ebenso wie deutsche Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status – kaum anzutreffen (Bock-Famulla/Lange 2011; Sachverständigenrat Integration und Migration 2013; Tietze et al. 2013). Der Kindergarten bietet sowohl die Gelegenheit zum Erlernen der deutschen Sprache und Kultur als auch für den Erwerb von sozialen und kognitiven Kompetenzen (Ahnert 2008; Anders et al. 2012; Becker 2006; Dubowy et al. 2008) und ist somit für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ein zentraler Wegbereiter für den Übergang in die Schule (Stoessel et al. 2011) und ein wichtiger Prädiktor für den späteren Schulerfolg (Seyda 2009; Spieß et al. 2003). Die Anzahl der Jahre, die die Kinder im Kindergarten verbringen, ist eine wichtige Einflussgröße für die Schulfähigkeit der Kinder (Biedinger 2009).

Studien zur frühen Kindheit in zugewanderten Familien weisen übereinstimmend hin auf (a) den Einfluss sozioökonomischer Faktoren (de Feyter/Winsler 2009; Leyendecker et al. 2005), (b) die Bedeutung des Anregungsgehaltes der familiären Umwelt, insbesondere der häuslichen Leseumwelt (Bus et al. 2000; Perry/Mitchell-Kay 2007), (c) die Bedeutung der Eltern-Kind-Interaktion für die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung (Garcia Coll/Pachter 2002), sowie (d) auf die Unterschiede, die sich aus der individuellen Migrationsgeschichte der Familien in Bezug auf ihr Herkunftsland, dem generationalen Status der Eltern sowie dem Zeitpunkt der Migration ergeben (Glick et al. 2009; Suarez-Orozco et al. 2008). In Deutschland sind in den letzten Jahren mehrere Studien zum Zusammenhang zwischen dem Anregungsgehalt der Umwelt und der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern aus zugewanderten Familien erschienen. Sie zeigen übereinstimmend, dass Eltern, die mehr Zeit mit ihren Kindern mit Vorlesen verbringen (Biedinger 2009; Jäkel et al. 2011) und mit ihnen viel interagieren und spielen (Leyendecker et al. 2011), hierdurch die kognitive Entwicklung der Kinder fördern, während sich ein hoher Fernsehkonsum negativ auf die (deutsche) Sprachkompetenz der Kinder auswirkt (Caspar/Leyendecker 2011). Daten zu anderen außerhäuslichen Aktivitäten, z.B. zur Teilnahme an Kursen wie Eltern-Kind-Turnen, Babyschwimmen, Musikschulunterricht für Kleinkinder und anderem mehr sind bislang nicht detailliert dokumentiert.

Das deutsche Schulsystem ist gekennzeichnet durch hohe Erwartungen an die Eltern im Hinblick auf Kooperation (z. B. Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben, Besuche von Elternabenden) und an die Vermittlung von Disziplin (Pekrun 1997; Wild/Gerber 2008). Diese Aufgabenteilung ist jedoch in diesem Maße nicht auf andere Länder übertragbar. Lehrkräfte in der Türkei übernehmen vergleichsweise mehr Verantwortung sowohl für die Vermittlung des Lehrstoffes als auch für die Erziehung der Kinder im Hin-

blick auf Disziplin (Relikowski et al. 2012; Toprak 2008). Diese Erwartung wird von vielen aus der Türkei zugewanderten Eltern geteilt (Jäkel/Leyendecker 2009; Kohl et al. 2013).

Ziele der Untersuchung und Erwartungen

Familien mit Migrationshintergrund sind in ihren Merkmalen sehr heterogen und verteilen sich regional unterschiedlich. Unsere Untersuchung bezog sich auf eine Alterskohorte von Schulanfängern in zwei Ruhrgebietsstädten, in denen aus der Türkei zugewanderte Familien die größte Gruppe darstellten, gefolgt von Familien aus Polen und aus der früheren Sowjetunion¹. Wir verfolgten drei Ziele mit dieser Untersuchung. Erstens strebten wir an, grundlegende deskriptive Daten über eine Alterskohorte von Schulanfängern zu erhalten, über ihre Eltern (Bildung innerhalb und außerhalb des deutschen Schulsystems) und über ihre Alltagserfahrungen vor dem Eintritt in die erste Klasse (Länge des Kindergartenbesuchs, Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt, Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten). Zweitens wollten wir erheben, welche Bedeutung die befragten Eltern einer anregenden Umwelt beimessen und welche Einstellungen sie zur Aufgabenverteilung zwischen Elternhaus und Schule hatten. Drittens wollten wir untersuchen, inwieweit sich Kinder und ihre Familien aus den drei größten Einwanderergruppen des Ruhrgebiets untereinander, sowie von deutschen Kindern und ihren Familien in diesen Merkmalen unterscheiden. Hier erwarteten wir, dass deutsche Eltern vergleichsweise geringere Erwartungen daran haben, dass es Aufgabe des Kindergartens ist, die Kinder gut auf die Schule vorzubereiten, und dass sie die Vermittlung von Disziplin nicht als eine Aufgabe der Schule ansehen, dass sie dafür aber höhere Erwartungen an die Kooperation mit den Institutionen haben. Hinsichtlich der Partizipation an außercurricularen Aktivitäten erwarteten wir, dass diese bei den deutschen Familien, insbesondere bei denen mit sehr guter Bildung, am höchsten ist. Gleichzeitig erwarteten wir jedoch auch, dass Unterschiede bei den Alltagserfahrungen der Kinder sowie bei den Einstellungen der Eltern innerhalb jeder Gruppe weitgehend durch die Bildung der Eltern erklärt werden können.

Methoden

Instrument: In einer Pilotstudie wurde ein Fragebogen entwickelt und getestet. Um auch Eltern zu erreichen, die weniger geübt im Lesen und Ausfüllen von Fragebogen waren, gestalteten wir diesen so knapp wie möglich. Der Pilotfragebogen wurde in fünf Sprachen übersetzt (Türkisch, Russisch, Arabisch, Polnisch und Serbokroatisch) und mit 90 Eltern getestet. Dabei war immer eine Mitarbeiterin anwesend, die aufkommenden Erklärungsbedarf erhob und die Familien gegebenenfalls unterstützte. Der anschließend entwickelte Fragebogen umfasste Fragen zu folgenden Bereichen: 1. *Soziodemographische Daten* (Anzahl der Kinder pro Haushalt, Muttersprache, Einschulungsland und Bildung jedes Elternteils). Mit dem Ziel, den Fragebogen möglichst kurz zu halten haben wir entschieden,

¹ Im Folgenden werden die Familien und ihre Kinder als türkisch, russisch oder polnisch bezeichnet. Dies bezieht sich lediglich auf das Herkunftsland der Eltern bzw. deren Vorfahren, nicht auf die Nationalität, da fast alle Kinder und viele Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit haben.

nicht das Geburtsland der Eltern und den Zeitpunkt der Migration, sondern lediglich das Land, in dem die Eltern eingeschult wurden, zu erheben. Dies führte zu einer dichotomen Einteilung: Eltern, die in Deutschland eingeschult wurden (entweder hier schon geboren oder im Kleinkindalter eingewandert) versus Eltern, die im Herkunftsland eingeschult wurden und zu einem späteren Zeitpunkt nach Deutschland eingewandert sind. Der Bildungsgrad wurde unterteilt in 0-5 Jahre, 6-8 Jahre (Orta Okul in der Türkei), 9-10 Jahre (Haupt- und Realschulabschluss, Gimnazjum in Polen) und 11-13 Jahre (Lise-Abschluss in der Türkei, Liceum in Polen, Fachabitur/Abitur in Deutschland). 2. *Alltagserfahrungen*. Hierzu gehörten die Sprache(n), die zu Hause überwiegend gesprochen wurde(n), Umfang und Beginn des Kindergartenbesuchs, durchschnittlicher Fernsehkonsum an Wochentagen und -enden und extracurriculare Aktivitäten (z.B. Turnen, Schwimmen, andere Sportarten, Musikschule, Krabbelgruppe/Prager Eltern-Kind-Programm (PEKiP) u.a., Sprachkurs, oder andere). 3. *Einstellungen der Eltern*. Bei den Fragen zu elterlichen Einstellungen handelte es sich um Single-Item-Fragen. Dieses Vorgehen hat deutliche Nachteile gegenüber Skalen mit multiplen Items, jedoch maßen wir der Kürze des Fragebogens aus oben genannten Gründen mehr Bedeutung bei. Auf einer dreistufigen Likert-Skala (je höher der Wert auf der Skala, desto größer die Zustimmung der Eltern) wurden Einstellungen erfasst zum Stellenwert von dyadischen Aktivitäten (tägliches Vorlesen, gemeinsames Spiel), zum Stellenwert der Ansicht, dass Kinder wissen sollten, dass ihre Eltern für sie Verständnis haben, sowie zu Erwartungen an Bildungsinstitutionen und an die eigene Rolle als Eltern. Letztere umfassten (1) die Verantwortung, die dem Kindergarten für den Erwerb schulisch relevanten Vorwissens zugemessen wird; (2) die Bedeutung einer engen Kooperation zwischen Eltern und Schule, und (3) die Verteilung der Verantwortung für den Erwerb von Disziplin zwischen Schule und Elternhaus. Da Fragen nach kultureller Herkunft und Bildung die Antworten beeinflussen können, wurden die drei Fragenkomplexe in umgekehrter Reihenfolge als hier beschrieben gestellt.

Datenerhebung. Der Fragebogen wurde in Kooperation mit den Städten Bochum und Herne an alle Eltern gemeinsam mit der Einladung zur obligatorischen Schuleingangsuntersuchung verschickt. Die Eltern wurden informiert, dass die Teilnahme anonym und freiwillig erfolge. Sie brachten entweder die ausgefüllten Bögen zur Untersuchung mit oder füllten sie vor Ort erneut aus. Mit diesem Verfahren erreichten wir eine Rücklaufquote von 90,6 Prozent in Bochum und 83 Prozent in Herne.

Deskriptive Merkmale der Stichprobe. Insgesamt nahmen 3.960 Eltern an der Befragung teil (Bochum: $n = 2.723$; Herne: $n = 1.237$). 53 Fälle wurden wegen unvollständiger Angaben ausgeschlossen.

Tabelle 1: Stichprobe nach kulturellem Hintergrund der Kinder und Schulbildung der Mutter

	kultureller Hintergrund				
	Deutsch	Türkisch	Polnisch	Russisch	Andere
N (%)	2418 (61.9)	542 (13.9)	204 (5.2)	125 (3.2)	618 (15.8)
Mutter in Deutschland eingeschult (%)	99.8	42.5	11.0	2.4	45.1
Vater in Deutschland eingeschult (%)	99.7	34.8	23.6	6.9	36.5
Paare mit einem deutschen Partner (%)		7.3	33.3	0.1	36.7
<i>mütterliche Schulbildung (%)</i>					
0-5 Jahre	0.2	22.0	1.0	0.8	5.0
6-8 Jahre	1.3	15.0	5.4	26.2	12.1
9-10 Jahre	44.8	35.3	16.8	39.3	33.7
11-13 Jahre	53.6	27.7	76.7	33.6	49.2

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Zusammensetzung der Stichprobe. Die ethnischen Kategorien beziehen sich dabei auf den Migrationshintergrund der Kinder. Wir definierten einen Migrationshintergrund als vorliegend, wenn eines der beiden Elternteile eine andere Muttersprache als Deutsch sprach. Die Kategorien „Polnisch“ und „Russisch“ bezogen sich hier nicht auf die ethnische Zugehörigkeit, sondern auf die Muttersprache bzw. das jeweilige Einschulungsland der Eltern. In der Gruppe polnischer Einwanderer lebte darüber hinaus fast ein Viertel ($n = 53$) der Mütter mit einem deutschen Partner zusammen. In der Gruppe „Andere“ sind Familien aus 30 unterschiedlichen Herkunftsländern zusammengefasst.

Beschreibung der Stichprobe. Von den 3.907 Familien, zu denen uns vollständige und verwertbare Daten vorlagen, hatte mehr als ein Drittel (38.1%) einen Migrationshintergrund (Herne: 44.4%; Bochum: 35.3%). Die Verteilung auf die beiden Städte entspricht dem Mikrozensus 2010, demzufolge in kleineren Städten wie Herne häufig etwas mehr, in mittelgroßen Städten wie Bochum etwas weniger Familien mit Migrationshintergrund leben (Statistisches Bundesamt 2011). Die drei Zuwanderergruppen, die groß genug waren für eine differenzierte Analyse, waren Familien mit türkischem (13.9%), polnischem (5.2%) und russischem (3.2%) Migrationshintergrund (siehe Tabelle 1). Lediglich in der Gruppe der türkischen Familien waren viele Eltern (42.5% der Mütter und 34.8% der Väter) schon in Deutschland eingeschult worden. Wenn man jedoch beide Elternteile berücksichtigte, hatten allerdings nur 13.1 Prozent der türkischen Kinder Eltern, die schon beide in Deutschland eingeschult worden waren. In 30.4 Prozent der Familien waren beide Eltern in der Türkei eingeschult worden. Aufgrund der sehr geringen Anzahl an Fällen, bei denen beide Elternteile schon in Deutschland eingeschult wurden, halten wir in den nachfolgenden Modellen eine weitere Differenzierung der Eltern nach dem Einschulungsort nicht für sinnvoll. In der überwiegenden Mehrheit der Familien ist mindestens ein Elternteil im Herkunftsland aufgewachsen.

Statistische Modellierung und Vorabanalysen. Aufgrund der besonderen Bedeutung der mütterlichen Bildung für die Lerngelegenheiten in den ersten Lebensjahren (Bornstein/Bradley 2003) verwendeten wir ausschließlich die formale Schulbildung der Mutter als Indikator für die Bildung der Eltern. In der weiteren Analyse nutzen wir als Referenzgruppe

die Mütter ohne Migrationshintergrund und mit der höchsten Schulbildung, da wir annahmen, dass sowohl die vorschulische häusliche als auch die außerhäusliche Förderung in dieser Gruppe vergleichsweise besonders gut war und diese Familien den besten Zugang zu den verfügbaren Ressourcen hatten (Niklas/Schneider 2010; Niklas et al. 2013, Sachverständigenrat Integration und Migration 2013). In der statistischen Modellierung dienten als erklärende Größen jeweils der Migrationshintergrund des Kindes und die formale Schulbildung der Mutter. Da die Response-Variablen unterschiedliche Messniveaus aufwiesen, setzten wir zwei unterschiedliche Modelle ein (vgl. Tutz 2000). Wir setzten ein *einfaches Logit-Modell* ein, wenn die Response-Variable einen dichotomen Charakter aufwies, und ein *kumulatives Logit-Modell*, wenn sie ein ordinales Messniveau aufwies. Die Anwendung dieses Modells ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn auch tatsächlich parallele Regressionslinien angenommen werden können. Eine Überprüfung dieser Annahme ergab, dass diese Voraussetzung bei insgesamt vier untersuchten Einstellungsfragen erfüllt war.

Ergebnisse

Einfluss von Bildung und Herkunftsland auf die Einstellungen der Eltern. Die Auswertung der dreistufig kodierten Erwartungs- und Einstellungsfragen erfolgte über ein kumulatives Logit-Modell. Hier wurde angenommen, dass die eigentlich interessierende Variable (Einstellung) ein metrisches Messniveau aufweist, aber nur als kategoriale Variable beobachtet wurde, welche mit der metrischen Variablen über ein so genanntes Schwellenwertmodell verbunden ist. Die Schwellen werden geschätzt und in den nachfolgenden Tabellen mit ausgewiesen („Schwelle“). Für die Modellierung wählten wir ein zweistufiges Vorgehen. Zunächst wurde getestet, ob die Schulbildung der Mutter und der Migrationshintergrund des Kindes einen signifikanten Einfluss auf die Zustimmung zu einem Einstellungsitem hatten. So ließ sich herausfinden, ob Unterschiede zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und -status auch dann bestehen bleiben, wenn die Schulbildung der Mutter statistisch kontrolliert wird. Als erklärende Variablen wurden hierfür zwei Dummy-Variablen gebildet: Schulbildung der Mutter (Referenzkategorie: Schulbildung 11-13 Jahre) und Migrationshintergrund (Referenzkategorie: kein Migrationshintergrund).

In einem zweiten Schritt wurden die Modelle um Interaktionsterme erweitert. Sie bezogen das jeweilige Herkunftsland und die Schulbildung der Mutter mit ein. Mit ihrer Hilfe sollte geprüft werden, ob die Kombination aus beiden Komponenten relevant war. Durch die Erweiterung erhielten wir als Referenzkategorie die Kombination aus den Merkmalen „kein Migrationshintergrund“ und Schulbildung der Mutter „11-13 Jahre“. Der Logit-Unterschied zwischen einer bestimmten Kategorie und der Referenzkategorie lässt sich somit direkt aus dem Koeffizienten ablesen. Bei den ordinalen Logit-Modellen zeigte ein negativer Koeffizient auch einen negativen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit für eine Zustimmung zu dem jeweiligen Item an, ein positiver Koeffizient entsprechend einen positiven Einfluss an. Als Maß für die Modellgüte wurden in den Tabellen jeweils die Nagelkerke-R²-Werte ausgewiesen.

Tabelle 2: Erklärung elterlicher Einstellungen mit kumulativen Logit-Modellen

		Vorlesen		Dyadisches Spiel		Verständnis Eltern		Erwartungen an Kindergarten	
Modell		1	2	1	2	1	2	1	2
Schwelle				<i>r</i>				<i>β</i>	
Y = 0		-3.90**	-3.93**	-2.80**	-2.78**	-6.60**	-6.62**	-3.22**	-3.21**
Y = 1		-1.24**	-1.25**	.29**	.32**	-3.42**	-3.42**	.51**	.53**
Y = 2									
Haupteffekte									
Lage	Schulbildung								
	Mutter								
	< 11-13 J.	-.76**		.11†		-.39*		.17*	
	Migrations-								
	hintergrund	-.55**		.19*		-1.25**		.32**	
Interaktionsterme									
	Kultureller								
	Hintergrund								
	Schulbil-								
	dung								
	Mutter (J.)								
deutsch	0-5		—		—		—		—
	6-8		-1.31**		.46		.02		1.05*
	9-10		-.77**		.16†		-.40†		.19*
	11-13 ^a								
türkisch	0-5		-1.84**		.13		-2.25**		.66*
	6-8		-1.37**		.40†		-1.90**		.42†
	9-10		-1.26**		.44*		-1.55**		.50*
	11-13		-.56**		.46*		-1.37**		.04
russisch	0-5		—		—		—		—
	6-8		-1.27*		.40		-1.84**		.15
	9-10		-.72*		.44		-.31		-.16
	11-13		-.90*		.35		-1.56*		.47
polnisch	0-5		—		—		—		—
	6-8		-.68		1.04		-2.02*		-.36
	9-10		-1.25**		.07		-1.15†		.18
	11-13		-.34†		.55**		-1.43**		.53*
anderer	0-5		-1.52**		.40		-2.07**		.49
	6-8		-1.51**		-.25		-1.82**		.93**
	9-10		-1.14**		.29†		-1.19**		.54*
	11-13		-.67**		.05		-1.00**		.48**
Nagelkerke R ²		.06	.07		.01		.08		.02
		.05	27.44	.85	13.97	1.7	10.9	9.4	28.06
X ²		(p = .98)	(p = .10)	(p = .65)	(p = .79)	(p = .43)	(p = .92)	(p = .01)	(p = .10)
Freiheitsgrad		2	19	2	19	2	19	2	19
N		3727	3724	3705	3702	3727	3724	3599	3599

Anmerkung: J. = Jahre. ^a Referenz. † p < .10. *p < .05. **p < .001

Im Bereich der häuslichen Förderung gab es bei der Zustimmung zum täglichen Vorlesen sowohl einen Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund als auch mit der Schul-

bildung der Mutter. Der signifikante negative Zusammenhang des Migrationshintergrunds, $\beta = -0.55$, blieb auch bei Kontrolle des Bildungsabschlusses erhalten.² Im nächsten Schritt wurde das Modell um Interaktionsterme erweitert. Die Schätzungen zeigten deutliche Zusammenhänge zwischen der Zustimmung zum täglichen Vorlesen und der Dauer des Schulbesuchs der Mutter. In Tabelle 2 weisen in der Spalte „Vorlesen“ alle signifikanten Koeffizienten bei dem erweiterten Modell negative Werte gegenüber der Referenzkategorie auf. Folglich liegt für diese Referenzgruppe die höchste Wahrscheinlichkeit für eine positive Einschätzung für das tägliche Vorlesen als Vorbereitung auf die Schule vor. Eine etwas niedrigere Wahrscheinlichkeit ergab sich für die höher gebildeten polnischen, $\beta = -0.34$, und türkischen Mütter, $\beta = -0.56$. Erst danach folgten die deutschen Mütter mit mittlerer bzw. einer 9-10 jährigen Schulbildung, $\beta = -0.77$. Mit Ausnahme der Gruppe der polnischen Mütter war in allen anderen ethnischen Gruppen eine Rangfolge nachweisbar; eine mittlere oder höhere Schulbildung erhöhte die Wahrscheinlichkeit für eine positive Einschätzung. Bei den deutschen, polnischen und russischen Gruppen waren die Fallzahlen für Mütter mit einer Schulbildung von 5 Jahren und weniger so gering, dass sie nicht in den Analysen berücksichtigt werden konnten.

Ein etwas anderes Bild ergab sich in Bezug auf die Einstellung, dass es zur Vorbereitung auf die Schule wichtig sei, dass Kinder und Eltern viel gemeinsam spielen (Tabelle 2, Spalte „Dyadisches Spiel“). In diesem Fall zeigte sich ein positiver Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund und tendenziell (nur marginal signifikant) auch mit einer geringeren Schulbildung (Modell 1). Im erweiterten Modell vermittelten allerdings nur die Befragten mit türkischem Hintergrund ein eindeutiges Resultat: Bei ihnen stieg die Wahrscheinlichkeit, das dyadisches Spielen als wichtig erachtet wurde, mit der Schulbildung der Mutter an. Zudem waren alle Koeffizienten positiv, d.h. die Wahrscheinlichkeit dyadisches Spiel als wichtig zu erachten war generell höher als bei der deutschen Referenzgruppe mit hoher Bildung.

Ein ganz ähnliches Muster wie beim Vorlesen fand sich in Bezug auf die Einstellung, dass es für Kinder wichtig sei, dass Eltern für sie Verständnis haben (Tabelle 2, Spalte „Verständnis Eltern“). Es zeigte sich sowohl ein signifikanter negativer Zusammenhang sowohl mit dem Migrationshintergrund als auch mit niedriger Schulbildung der Mutter (Schulbildung < 11-13 Jahre). Bei dem erweiterten Modell wies wiederum die gut gebildete deutsche Referenzgruppe die höchste Wahrscheinlichkeit für eine positive Einschätzung auf, alle anderen signifikanten Koeffizienten waren negativ. In allen Interaktionsgruppen war zudem die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Aussage zugestimmt wurde, bei geringer Schulbildung der Mutter niedriger als bei mittlerer oder höherer Schulbildung.

Bei den Erwartungen der Eltern, dass der Kindergarten für die Vermittlung von Wissen zuständig ist (letzte Spalte, Tabelle 2), zeigten sich positive Zusammenhänge mit dem Migrationshintergrund und der Schulbildung der Mütter. Als wir die Interaktionsterme hinzuzogen, galt dies auch für die deutschen und türkischen Mütter mit niedriger Bildung, nicht jedoch für die türkischen Mütter mit hoher Schulbildung. Ein anderes Bild ergab sich jedoch bei der Gruppe mit einem anderen Migrationshintergrund und mindestens 6 Jahren

2 Dies bedeutet, dass ein Migrationshintergrund – auch bei Kontrolle des Bildungshintergrunds der Mutter – die Chance für die Zustimmung, dass tägliches Vorlesen wichtig ist, um den Faktor $\exp. (-0.55) = 0.577$ verringert.

Schulbildung sowie bei den polnischen Eltern mit der höchsten Schulbildung. Sie stimmten der Aussage, dass der Kindergarten für die Vermittlung von Wissen verantwortlich ist, zu.

Tabelle 3: Erklärungen der elterlichen Einstellungen mit binären Logit-Modellen

Modell		Kooperation Eltern/ Schule		Disziplin	
		1	2	1	2
		β			
Haupteffekte		2.47**	2.36**	-0.93**	35.84**
Schulbildung					
Mutter < 11-13 J.		-.26*		.71**	
Migrations- hintergrund		-.59**		1.56**	
Interaktionsterme					
Kultureller Hintergrund	Schulbildung Mutter (J.)				
deutsch	0-5		–		–
	6-8		.35		-.89*
	9-10		-.04		-.63**
	11-13 ^a				
türkisch	0-5		-1.01**		-2.49**
	6-8		-.73*		-2.64**
	9-10		-.87**		-2.53**
	11-13		-.08		-1.98**
russisch	0-5		–		–
	6-8		-.57		-2.64**
	9-10		-.78†		-3.98**
	11-13		-.91*		-1.85**
polnisch	0-5		–		–
	6-8		-.97		-2.97**
	9-10		.35		-1.79**
	11-13		-.59*		-1.81**
andere	0-5		-1.53*		-3.20**
	6-8		-1.14**		-2.30**
	9-10		-.69*		-1.75**
	11-13		-.13		-1.02**
Nagelkerke R ²		.02	.03	.20	.21
N		3726	3718	3673	3670

Anmerkung: J. = Jahre. ^a Referenz. † p < .10. *p < .05. **p < .001

Die Modellierung der Wahrscheinlichkeit für eine „volle Zustimmung“ zu der Einstellung, dass Eltern und Schule zusammenarbeiten sollten, erfolgte über ein binäres Logit-Modell, da die erste Kategorie kaum besetzt war. Wir fassten die Kategorien „stimme nicht zu“ und „stimme teilweise zu“ zu einer mit Null kodierten Kategorie zusammen. Die signifikanten negativen Logit-Koeffizienten zeigten, dass sich ein Migrationshinter-

grund, $\beta = -0.59$, sowie eine geringere Bildung, $\beta = -0.26$, negativ auf die Zustimmung zu einer Kooperation zwischen Eltern und Schule auswirkten. Bei dem erweiterten Modell gab es in der deutschen Gruppe keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bildungskategorien (Tabelle 3, Spalte „Kooperation Eltern/Schule“). Im Falle der Befragten mit türkischem und mit nicht näher spezifiziertem Migrationshintergrund sind die Koeffizienten signifikant. Mit der Schulbildung der Mutter stieg die Wahrscheinlichkeit der Wertschätzung einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule. Dies traf jedoch nicht für Familien mit russischem Migrationshintergrund zu; in dieser Gruppe tendierte der Zusammenhang eher in die entgegengesetzte Richtung.

Der dritte Aspekt elterlicher Erwartungen war die Zustimmung zu der Aussage „Ich erwarte, dass mein Kind in der Schule mehr Disziplin beigebracht bekommt als zu Hause“. Auch hier wurde aufgrund der Verteilung der Antworten bei der Analyse ein binäres Logit-Modell verwendet. Als Maß für die Modellgüte wurden in den Tabellen wieder die Nagelkerke- R^2 -Werte ausgewiesen. Die Werte liegen für die ordinalen Logitmodelle zu meist unter 0.1, was darauf hindeutet, dass neben den einbezogenen Variablen auch noch andere, nicht miterfasste Größen für die individuellen Einstellungen relevant sind. Ein relativ hoher Wert von 0.21 ergab sich dagegen bei dem Logit-Modell für die elterliche Einstellung zur Disziplin. Die Ergebnisse waren eindeutig: Sowohl bei Eltern mit geringer Bildung als auch bei Eltern mit Migrationshintergrund war die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie dieser Aussage zustimmten. Unsere Ergebnisse zeigten zudem bei dem erweiterten Modell eine deutliche Abweichung aller Teilstichproben von der Referenzgruppe. Alle anderen Interaktionsgruppen erwarteten mehr Disziplinvermittlung von der Schule als die Referenzgruppe (vgl. Tab. 3, letzte Spalte). Wie sich aus den Koeffizienten des binären Logit-Modells ablesen lässt, stimmten in allen Herkunftsgruppen Eltern mit der höchsten Bildung der Delegation von Disziplin an Schulen weniger zu als Eltern mit geringer Schulbildung derselben Herkunftsgruppe. Dies weist deutlich auf einen Zusammenhang mit dem elterlichen Bildungsniveau hin, auch wenn dieser nicht linear ist. Besonders hohe Zustimmung erhielt die Aussage von russischen Eltern mit mittlerer Schulbildung, gefolgt von Eltern aus der Gruppe mit nicht näher spezifiziertem Migrationshintergrund und geringster Schulbildung.

Zusammenfassend zeigten die Analysen der elterlichen Einstellungen sowohl Zusammenhänge mit der Bildung der Eltern als auch mit ihrem Migrationshintergrund. Dies traf auch für die in erweiterten Modellen gebildeten Untergruppen zu. Unabhängig vom Migrationshintergrund zeigte sich innerhalb der verschiedenen Substichproben in den meisten Fällen das Muster, dass Eltern mit höherer Bildung (1) mehr Wert auf das tägliche Vorlesen legten, (2) überzeugt waren, dass Eltern Verständnis für ihre Kinder haben sollten, (3) geringe Erwartungen an Kindergärten in Hinblick auf die Vermittlung von schulrelevantem Wissen hatten und (4) weniger bereit waren, die Vermittlung von Disziplin an Schulen zu delegieren. Bei den Erwartungen an die Disziplinvermittlung durch die Schule zeigte sich, dass die Referenzgruppe der deutschen Eltern mit guter Bildung weit von allen Eltern mit Migrationshintergrund und einer vergleichbaren Bildung abwichen und dies deutlich nicht als eine Aufgabe der Schule ansah. Gleichzeitig zeigte sich auch innerhalb der Subgruppen meistens ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildung und Disziplin-erwartungen – je höher die Bildung der Mütter, desto geringer war die Erwartung, dass die Schule für die Vermittlung von Disziplin zuständig sei.

Darüber hinaus fanden wir auch Interaktionen zwischen Bildung und den unterschiedlichen Herkunftsgruppen. So hatten vor allem polnische Eltern mit hoher Bildung die Erwartung, dass der Kindergarten die Kinder auf die Lernanforderungen in der Schule gut vorbereiten sollte, während türkische und deutsche Eltern mit hoher Bildung hier die geringsten Erwartungen hatten. Bei den Erwartungen der Eltern an die Kooperation mit der Schule fanden wir bei den deutschen Familien keinen Zusammenhang mit mütterlicher Bildung. Diese Erwartungen waren bei nahezu allen deutschen Eltern hoch. Bei den türkischen Familien sowie bei der Gruppe mit nicht näher spezifiziertem Migrationshintergrund hingegen war die Wahrscheinlichkeit, dass Kooperation mit der Schule als wichtig erachtet wurde, umso größer, je höher die Bildung der Mütter war. Bei den Müttern türkischer Herkunft mit hoher Bildung passte dieser Befund damit zusammen, dass sie überwiegend in Deutschland eingeschult worden waren und dass sie dementsprechend mit dem hiesigen Schulsystem und den Anforderungen, die an die Eltern gestellt werden, vertraut waren. Bei türkischen und bei polnischen Eltern stieg mit zunehmender Bildung auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie dem gemeinsamen Spielen mit ihren Kindern als Vorbereitung auf den Schulbeginn mehr Wert beimaßen als die Referenzgruppe.

Tabelle 4: Schätzung zur Länge des Kindergartenbesuchs mit binären Logit-Modellen

Modell		Kindergartenzeit	
		1	2
		β	
Konstante		-3.09**	
Haupteffekte			
Schulbildung			
Mutter < 11-13 J.		.65**	
Migrationshintergrund		1.18**	
Interaktionsterme			
Kultureller Hintergrund	Schulbildung Mutter (J.)		
deutsch	< 9		1.81**
	9-10		.88**
	11-13 ^a		
türkisch	< 9		2.47**
	9-10		1.96**
	11-13		1.49**
russisch	< 9		1.58*
	9-10		1.54**
	11-13		2.03***
polnisch	< 9		.96
	9-10		.49
	11-13		1.71**
anderer	< 9		2.11**
	9 - 10		1.53**
	11 - 13		1.18**
Nagelkerke R ²		.09	.11
N		3787	3787

Anmerkung: J. = Jahre. ^a Referenz. † p < .10. *p < .05. **p < .001

Besuch des Kindergartens. In unserer Stichprobe besuchten nahezu alle Kinder den Kindergarten an fünf Tagen pro Woche. In allen Gruppen lag der Anteil derjenigen, die nie oder weniger als ein Jahr im Kindergarten waren, unter einem Prozent. Auch hier führten wir eine multivariate Prüfung über ein einfaches Logit-Modell durch. In dem Modell wurde die Untersuchungsvariable „Länge des Kindergartenaufenthaltes“ durch eine dichotome Variable „weniger als drei Jahre“ und „drei Jahre und mehr“ gebildet. Die deutschen Mütter mit höchster Schulbildung bildeten die Referenzkategorie. Der Logit-Koeffizient nahm bei einem türkischen Hintergrund und einer Schulbildung von unter neun Jahren den höchsten signifikanten Wert an, $\beta = 2.47$. Damit war die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder weniger als drei Jahre einen Kindergarten besuchten, in dieser Gruppe am höchsten. Sowohl bei einem deutschen als auch bei einem türkischen und nicht näher spezifizierten Hintergrund stieg mit zunehmender Bildung der Eltern (vgl. Tab. 4) die Wahrscheinlichkeit an, dass die Kinder mehr als drei Jahre einen Kindergarten besuchten, an. Dieser Zusammenhang ließ sich allerdings nicht bei den polnischen und russischen Eltern beobachten. Hier war bei einer hohen Schulbildung der Mutter die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder weniger als drei Jahre einen Kindergarten besuchten, besonders hoch.

Tabelle 5: Dauer des kindlichen Fernsehkonsums an Wochentagen nach Herkunft und Bildung der Mutter

	kultureller Hintergrund											
	Deutsch		Türkisch		Polnisch		Russisch		Andere			
mütterliche Schulbildung (Jahre)	9-10	11-13	<9	9-10	11-13	9-10	11-13	9-10	11-13	<9	9-10	11-13
Dauer Fernsehkonsum unter der Woche ^a												
< 5 min	7,4	17,2	1,1	0,6	3,5	0	3,4	4,3	15,8	6,1	3,5	9,8
5 - 30 min	22,1	35,5	4,3	11,7	12,5	6,1	18,2	4,3	21,1	8,1	16,2	21,3
30 - 60 min	46,4	36,2	30,3	39,1	36,8	45,5	41,2	39,1	28,9	23,2	34,8	34,6
60 - 120 min	19,4	9,7	33	34,6	35,4	36,4	25,7	34,8	23,7	33,3	31,3	23,1
120 - 180 min	3,7	1,1	17,3	7,3	7,6	6,1	8,1	15,2	10,5	11,1	6,1	6,3
> 180 min	1	0,3	14,1	6,7	4,2	6,1	3,4	2,2	0	18,2	8,1	4,9

^a Prozent der Substichprobe

Fernsehkonsum. Der berichtete Fernsehkonsum der Schulanfänger wurde auf einer 6-stufigen Skala erfasst, wobei die Ausprägungen teilweise unterschiedliche Zeitspannen in Minuten darstellten. Tabelle 5 zeigt die Häufigkeitsverteilung dieser Variablen für den Fernsehkonsum an Werktagen. Um Unterschiede im Fernsehkonsum im Hinblick auf die Bildung und den Migrationshintergrund der Mutter darstellen zu können, wurden lineare Regressionen gerechnet. Als abhängige Variable diente allerdings nicht der approximativ berechnete Minutenwert sondern der konkrete Punktwert der Kategorie (0-6).³ Auch in die-

3 Die Approximation der Minutenwerte über die Kategorienmitten führte zu einer starken linkssteilen Verteilung, so dass die Annahme einer normalverteilten abhängigen Variablen für die Berechnung

sem Fall wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt. Zunächst wurde der Einfluss der Schulbildung sowie des Migrationshintergrunds getrennt ermittelt. Im zweiten Schritt wurde das Modell um Interaktionsterme erweitert. Die Schätzungen in Tabelle 6 zeigen, dass sowohl eine geringere Schulbildung als auch ein Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit des Fernsehkonsums eines Kindes erhöhten. Im erweiterten Modell zeigte sich, dass unter der Woche in allen Gruppen mit steigender Schulbildung der Mutter die Länge des Fernsehkonsums abnahm. Kinder deutscher Mütter mit hoher Schulbildung gehörten so zur Gruppe mit dem niedrigsten Fernsehkonsum. Für das Wochenende galt im Prinzip ähnliches, hier bildete nur die polnische Gruppe mit niedriger Schulbildung (< 9 Jahren) eine Ausnahme.

Tabelle 6: Schätzung des Fernsehkonsums nach Schulbildung und Migrationshintergrund mit linearen Regressionsmodellen

		Fernsehkonsum			
		Montag bis Freitag		Samstag und Sonntag	
Modell		1	2	1	2
		β			
Konstante		1.43**	1.43**	2.03**	2.02**
Haupteffekte					
Schulbildung Mutter < 11-13 J.		.51**		.45**	
Migrationshintergrund		.77**		.62**	
Interaktionsterme					
Kultureller Hintergrund	Schulbildung Mutter (J.)				
deutsch	< 9		.82**		.55*
	9-10		.50**		.47**
	11-13 ^a				
türkisch	< 9		1.60**		1.35**
	9-10		1.14**		.92**
	11-13		1.01**		.84**
russisch	< 9		1.36**		1.26**
	9-10		1.16**		1.05**
	11-13		.49*		.47*
polnisch	< 9		1.57**		1.16*
	9-10		1.18**		1.30**
	11-13		.84**		.84**
anderer	< 9		1.47**		1.12**
	9-10		1.02**		.84**
	11-13		.67**		.48**
R ² (adj)		.17	.18	.08	.08
N		3726	3726	3561	3561

Anmerkung: J. = Jahre. ^a Referenz. † p < .10. *p < .05. **p < .001

Extracurriculare Bildungsangebote. In der Gesamtstichprobe hatten 73.8 Prozent aller Kinder vor dem Einschulungstermin an extracurricularen Angeboten teilgenommen. Tabelle 7

der Standardfehler nicht gegeben war. Die Verteilung über die Klassen hinweg war dagegen annähernd normalverteilt.

fasst die Teilnahmehäufigkeit nach Muttersprache der Kinder für die betrachteten vier Gruppen zusammen.

Tabelle 7: Teilnahme an Eltern-Kind-Kursen

	Deutsch	kultureller Hintergrund Türkisch	Polnisch	Russisch
Durchschnittliche Anzahl Kurse M (SD)	2.33 (0.52)	0.59 (0.90)	1.37 (1.35)	0.89 (1.21)
Teilnahme* (%)				
mind. 1 Kurs	85.1	49.3	65.1	65.9
Krabbelgruppe	53.3	6.2	24.3	8.8
Schwimmen	54.9	16.2	32.6	24.8
Turnen	56.3	17.1	39.4	20.8
andere Sportarten	32.6	15.4	21.1	22.4
Musik	35.7	4.9	19.7	12.8
Sprache	11.0	15.6	7.3	32.8

* Mehrfachnennungen möglich

Die deutschsprachigen Kinder hatten vor der Einschulung im Durchschnitt an mehr als zwei extracurricularen Angeboten teilgenommen; 85 Prozent hatten mindestens einen Kurs besucht. Alle zugewanderten Familien wiesen eine geringere Partizipation auf. Auffällig war die vergleichsweise geringe Teilnahme türkischer Kinder und ihrer Eltern an allen Kursen. Besonders der Anteil türkischer Kinder, die als Säuglinge oder Kleinkinder mit ihren Eltern in Krabbelgruppen besucht hatten, sowie solche, die bis zum sechsten Lebensjahr eine musikalische Förderung erhalten hatten, war verschwindend gering. Diese Angebote wurden überwiegend von deutschen und polnischen Eltern nachgefragt. Dagegen wurden Schwimm-, Sport- und Turnangebote in allen vier Gruppen am häufigsten wahrgenommen.

In einer letzten Analyse, deren Ergebnisse hier aus Platzgründen nicht weiter dargestellt werden, modellierten wir die Wahrscheinlichkeit für eine Kursteilnahme in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund und der Schulbildung der Mutter. Es wurde hierfür ein einfaches Logit-Modell geschätzt und wiederum die Gruppe der deutschen Mütter mit dem höchsten Bildungsniveau als Referenzgruppe gewählt. Die Schätzergebnisse zeigten, dass alle Koeffizienten negativ und signifikant waren. Das bedeutet, dass die Referenzkategorie die größte Wahrscheinlichkeit für eine Kursteilnahme aufwies. Erkennbar war, dass bis auf Eltern mit russischem Hintergrund in allen Gruppen die Wahrscheinlichkeit für eine Kursteilnahme der Kinder mit dem Bildungsniveau der Mütter anstieg. Verglich man nur Mütter mit Abitur oder Fachabitur, so wiesen die Kinder, deren Familien aus der Türkei stammten, die geringste Wahrscheinlichkeit für eine Teilnahme auf (Tabelle wird aus Platzgründen nicht dargestellt, kann aber von den Autoren angefordert werden). In Hinblick auf die Teilnahmefrequenz nahm in allen vier Gruppen mit steigender Schulbildung der Mütter der Anteil an Kindern zu, die einen oder mehrere Kurse besucht hatten. Die meisten Kurse wurden von deutschen Müttern mit Abitur oder Fachabitur besucht; in 92% dieser Familien nahmen die Kinder an durchschnittlich drei Kursen bis zur ihrer Einschulung teil.

Diskussion

Unsere Analysen zeigten einen Zusammenhang zwischen mütterlicher Bildung und den Einstellungen der Eltern, häuslichen Aktivitäten wie Vorlesen und Fernsehen, der Partizipation der Kinder an extracurricularen Angeboten sowie der Länge des Kindergartenbesuchs. Gleichzeitig fanden wir aber auch deutliche Unterschiede sowohl zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund als auch innerhalb jeder Gruppe. Wir werden im Folgenden die Ergebnisse unter zwei Aspekten zusammenfassen – den Indikatoren für den Anregungsgehalt des familiären und außerfamiliären Alltags sowie den Erwartungen der Eltern an Kindergarten und Schule.

Familiärer und außerfamiliärer Alltag

Für die von uns erhobenen Indikatoren für den Anregungsgehalt des familiären und außerfamiliären Alltags fanden wir in nahezu allen Bereichen und Herkunftsgruppen den erwarteten Zusammenhang mit dem mütterlichen Bildungsniveau. Je höher die Schulbildung der Mütter, desto weniger schauten die Kinder fern, desto mehr Kurse wurden von ihnen besucht und desto wichtiger fanden es ihre Eltern, dass Kindern vorgelesen wird und dass ihre Eltern für sie Verständnis haben. Bei den türkischen Familien kam hinzu, dass diejenigen Eltern, die über eine höhere Schulbildung verfügten, überproportional häufig schon hier aufgewachsen waren. Das bedeutet für das Vorlesen, dass hier neben dem Zusammenhang von Bildung für diese Gruppe auch ein einfacherer Zugang zu geeigneten Büchern wahrscheinlich war, da sie auch auf deutsche Bücher zurückgreifen können. Der Zusammenhang zwischen Vorlesen und Bildung zugewanderter Eltern entspricht den Ergebnissen anderer Studien (Jäkel et al. 2011; Niklas et al. 2013).

Darüber hinaus zeigten sich jedoch Unterschiede zwischen Kindern aus deutschen und aus zugewanderten Familien. Eltern aus zugewanderten Familien berichteten über einen sehr viel höheren Fernsehkonsum ihrer Kinder als Eltern deutscher Herkunft, sie maßen dem Vorlesen einen geringeren und dem gemeinsamen Spiel einen höheren Stellenwert zu, die Kinder begannen erst später mit dem Kindergartenbesuch und die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder an Eltern-Kind-Kursen oder anderen extracurricularen Angeboten teilgenommen hatten, war deutlich geringer, auch wenn ihre Eltern zur Gruppe mit dem höchsten Bildungsgrad gehörten.

Hinsichtlich der Bedeutung, die dem dyadischen Spiel zugemessen wird, unterscheiden sich die polnischen und vor allem die türkischen Eltern von den deutschen Eltern und von allen anderen Gruppen. Die polnischen Mütter aus der höchsten Bildungsgruppe sowie die türkischen Mütter, die 6 oder mehr Jahre Schulbildung hatten, maßen dem gemeinsamen Spiel mit ihren Kindern einen vergleichsweise hohen Stellenwert zu. Unsere Daten beruhten auf Selbstauskünften der Eltern. Falls sich beispielsweise durch Beobachtungsdaten verifizieren ließe, dass Eltern anderer Herkunftsgruppen das gemeinsame Spiel mit ihren Kindern besonders schätzen und ihm große Bedeutung zumessen, hätte dies möglicherweise Konsequenzen für zukünftige Studien. So sollte die Forschung neben dem Vorlesen auch dem dyadischen Spiel im Alltag mehr Aufmerksamkeit widmen, beispielsweise im Hinblick auf die Bedeutung für die kindliche Sprachentwicklung (Levy 1984; Newland et al. 2001).

Neben der Nutzung außercurricularer Angebote untersuchten wir die außerfamiliäre Betreuung in Krippe und Kindertagesstätte. Unsere Daten zeigten ein heterogenes Bild.

Bei den polnischen und russischen Familien besuchten die Kinder der Mütter mit hoher Bildung vergleichsweise kürzer einen Kindergarten. Die polnischen Familien mit gut gebildeten Müttern hatten – wie weiter unter berichtet wird – hohe Erwartungen daran, dass der Kindergarten seinem Bildungsauftrag nachkommt. In der NUBBEK-Studie, deren Stichprobe als eine der wenigen Studien neben türkischen auch eine überproportional große Anzahl von russischen Familien enthielt, ergab sich kein Unterschied zwischen türkischen und russischen Familien hinsichtlich des Eintrittsalters in den Kindergarten. In beiden Gruppen war dies später als bei den deutschen Familien. Allerdings wurden die Daten retrospektiv für Vierjährige erhoben und Kinder, die erst kurz zuvor in den Kindergarten aufgenommen worden waren, wurden nicht in der Stichprobe berücksichtigt (Tietze et al. 2013). Bei den deutschen und türkischen Familien hingegen zeigte sich im Einklang mit anderen Studien der erwartete Zusammenhang – je höher die Bildung der Eltern, desto größer war die Wahrscheinlichkeit, dass sie 3 oder mehr Jahre vor dem Eintritt in die Schule eine Kindertagesstätte besucht hatten (Bock-Famulla/Lange 2011; Sachverständigenrat Integration und Migration 2013; Bensel et al. 2013). Da überproportional viele Eltern aus der Türkei nur eine geringe Schulbildung hatten, war hier der Anteil der Kinder, die weniger als drei Jahre den Kindergarten besucht hatten, vergleichsweise hoch.

Erwartungen an Kindergarten und Schule

In unserer Untersuchung fanden wir einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Eltern an Schule und Kindergarten und dem elterlichen Bildungsniveau. Bei den deutschen und türkischen Eltern hatten diejenigen mit geringer Schulbildung höhere Erwartungen an die Rolle des Kindergartens bei der Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Dagegen hatten die polnischen Eltern mit höherer Bildung auch höhere Erwartungen an den Kindergarten als Bildungsinstitution und diese Gruppe zog es vor, ihre Kinder für weniger Jahre in die Kindertagesbetreuung zu schicken als alle anderen Gruppen mit hoher Bildung. Die sich seit einigen Jahren vollziehende Neuorientierung im Bereich der Kindergärten und Kindertagesstätten, ihren Bildungsauftrag mehr in den Vordergrund zu stellen, entspricht damit den Hoffnungen und Erwartungen vieler Eltern mit Migrationshintergrund. Sowohl die NUBBEK-Studie (Bensel et al. 2013) als auch die Auswertungen der AID:A-Studie (Sachverständigenrat für Migration 2013) zeigen, dass zugewanderte Eltern sehr viel Wert darauf legen, dass ihre Kinder eine qualitativ gute, aber auch kultursensible Betreuung erfahren.

Eltern mit Migrationshintergrund sowie deutsche Eltern mit niedriger Bildung hatten höhere Erwartungen daran, dass die Schule für die Disziplin der Kinder verantwortlich ist als die Referenzgruppe der deutschen Eltern mit hoher Schulbildung. Die Wertschätzung der Kooperation zwischen Eltern und Schule wurde von den deutschen Familien hoch, von den anderen Gruppen jedoch unterschiedlich bewertet. Bei den türkischen Familien sowie bei der Gruppe mit nicht näher spezifiziertem Migrationshintergrund stieg mit der Bildung der Mutter auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Wertschätzung für die Kooperation hoch war, wohingegen dieser Zusammenhang bei den Familien mit russischem Hintergrund in die entgegengesetzte Richtung tendierte. Die vorliegende Untersuchung kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie eingangs beschriebene Studien (Relikowski et al. 2012; Jäkel/Leyendecker 2008; Kohl et al. 2013), insofern als Eltern, die keine Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem hatten, die Bedeutung, die sie selbst für den Bildungsprozess ihrer

Kinder haben, unterschätzten bzw. sich erhofften, dass die Schule mehr Verantwortung für Bildung und für die Vermittlung von Disziplin übernimmt. Lediglich für die Kooperation zwischen Eltern und Schule fanden wir nicht für alle von uns untersuchten Herkunftsgruppen das gleiche Muster. Gleichzeitig zeigten die soziodemographischen Daten auch die Heterogenität innerhalb der Zuwanderergruppen. Diese zeigte sich sowohl bei der Zuwanderungsgeschichte und -generation als auch bei der formalen Bildung der Eltern. Die Gruppe der türkischen Mütter, von denen etwas mehr als ein Fünftel maximal 5 Jahre Schulbildung, ein weiteres Fünftel jedoch mindestens 11 Jahre Schulbildung hatten, war hier besonders heterogen. Faktoren wie diese tragen dazu bei, dass Bildung und ethnischer Hintergrund nur einen Teil der Varianz aufklären können.

Stärken und Schwächen der Studie

Über den (Bildungs-)Alltag von Familien mit Migrationshintergrund wissen wir nach wie vor recht wenig. Eine Stärke der Studie liegt darin, dass es uns gelang, Einblick in die frühen Alltagserfahrungen der Kinder von Eltern zu erhalten, die für die Forschung nicht ohne weiteres zugänglich sind. Die Daten erlaubten uns, sowohl innerhalb der deutschen Stichprobe als auch innerhalb der drei größten Zuwanderergruppen in Deutschland den Zusammenhang von Bildung einerseits und von Migrationshintergrund andererseits mit den frühen Erfahrungsumwelten von Kindern zu erforschen. Um auch Eltern, die wenig lesen und wenig selbst schreiben, dazu zu motivieren, einen Fragebogen auszufüllen, mussten wir diesen so knapp wie möglich halten. Dies ging mit methodischen Einschränkungen einher. Beispielsweise verzichteten wir zugunsten von Einzelitems weitgehend auf Skalen und erhoben von den Müttern und Vätern nur das Land der Einschulung und zum Beispiel nicht das Geburtsland oder gegebenenfalls das Alter bei Migration. Somit erfassten wir den Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt lediglich durch wenige Items und daher vergleichsweise grob. Andere wichtige Aspekte, wie beispielsweise andere gemeinsame Aktivitäten oder das Vorhandensein von Büchern erfassten wir nicht. Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass es sich hier um Selbstauskünfte der Eltern handelte, sodass eine Verzerrung hinsichtlich sozial erwünschter Antworten nicht auszuschließen war. Bei den Familien mit Migrationshintergrund stellt sich darüber hinaus grundsätzlich die Frage, ob Indikatoren, die bei deutschen Kindern im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer Kompetenzen stehen, im gleichen Maße geeignete Indikatoren bei Kindern aus zugewanderten Familien sind. Hier fehlen objektive Testdaten, die es erlauben würden, einen Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Eltern, den erhobenen Alltagsaktivitäten der Kinder und ihrem Entwicklungsstand festzustellen.

Bildung und sozioökonomischer Status bleiben wichtig, darüber hinaus ist jedoch anzunehmen, dass die familiäre Entwicklungsumwelt dieser Kinder durch sozio-kulturelle und sozioökonomisch bedingte Variabilität gekennzeichnet ist (Becker-Stoll et al. 2013; Keller 2007; Niklas/Schneider 2010). Obwohl unsere Stichprobe mit knapp 4.000 Familien recht groß war, war es uns nicht möglich, neben Familien mit Wurzeln in der Türkei, der früheren Sowjetunion und Polen noch weitere Gruppen nach Herkunftsländern zu bilden. Aber selbst für diese drei vergleichsweise großen Zuwanderungsgruppen sind Studien, die es erlauben würden, Ergebnisse zu überprüfen und zu vergleichen, nur in geringem Maße vorhanden.

Implikationen und Handlungsbedarf

In klassischen Einwanderungsländern wie den USA, den Niederlanden oder England leben unterschiedliche ethnische Gruppen teilweise schon seit vielen Generationen. Deutschland ist hingegen noch ein recht junges Einwanderungsland und unsere Studie zeigte, dass die überwiegende Mehrzahl der Kinder aus zugewanderten Familien mindestens einen Elternteil hatte, der im Herkunftsland aufgewachsen war. Dieses Phänomen hat entwicklungspsychologische und familienpsychologische Konsequenzen. Aus einer familienpsychologischen Perspektive stellt sich insbesondere für türkische Familien die Frage, was es für die Dynamik in den Familien bedeutet, wenn Eltern mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen zusammenkommen und Kinder erziehen. Wir wissen auch nicht, was es für die Beziehung der Partner untereinander bedeutet, denn ein Partner hat zumindest anfangs den privilegierten Aufenthaltsstatus und außerdem häufig weitere Familie in Deutschland, während der andere in die hier lebende Familie einheiratet. Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive stehen alle Kinder mit Migrationshintergrund vor der Aufgabe, nicht einfach nur Teil der Mehrheitsgesellschaft zu werden, sondern sowohl mit der Herkunfts- als auch mit der Aufnahmegesellschaft interagieren zu können (Suarez-Orozco/Suarez-Orozco 2001). Unsere Studie zeigte, dass in der Mehrheit der zugewanderten Familien mindestens ein Elternteil im Herkunftsland aufgewachsen war. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Herkunftssprache auch die bevorzugte Familiensprache ist. Der Elternteil, der im Herkunftsland aufgewachsen ist, wird in der Regel die deutsche Sprache nur als Lernversion sprechen und sie nicht so gut beherrschen wie das Kind, das hier aufgewachsen ist. Dies bedeutet für die Kinder, dass der Erwerb von bilingualen ebenso wie von bikulturellen Kompetenzen eine wichtige Ressource darstellt, die es ihnen erlaubt, sowohl mit ihren Eltern und Großeltern zu kommunizieren als auch in den Bildungsinstitutionen zurechtzukommen und die Gelegenheiten, die sich ihnen bieten, auszuschöpfen (Chumak-Horbatsch 2012).

Wir gehen davon aus, dass das Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Entwicklungsprozessen und den Kontexten, in denen Kindern aufwachsen und in denen sie sich bewegen, wichtig ist, um zu verstehen, wie eine positive Entwicklung der Kinder gefördert und wie eine problematische Entwicklung verhindert oder minimiert werden kann (Guerra et al. 2011). Bei Eltern mit geringerer Bildung ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie auch über ein geringeres Einkommen verfügen, bei zugewanderten Eltern ist nicht gesichert, dass die im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüsse in Deutschland zu einer adäquaten beruflichen Stellung führen. Hinzu kommt, dass Freunde und Familie wahrscheinlich teilweise oder sogar überwiegend im Herkunftsland wohnen können und so die Unterstützung durch ein informelles Netzwerk geringer ist. Wenn diese sozioökonomischen Benachteiligungen vorhanden sind bedeutet dies, dass Eltern über weniger Ressourcen für sich und für ihre Kinder verfügen (Hoff et al 2002) und ihr alltäglicher Stress wahrscheinlich höher ist als bei Eltern, die über mehr Ressourcen verfügen (Crnic/Low, 2002). Dazu passt der hier festgestellte Zusammenhang bei den türkischen Familien mit niedriger oder mittlerer Bildung (ebenso wie bei anderen Familien mit niedriger Bildung), dass die Vermittlung von Disziplin an die Schule delegiert wird, dass die Mütter erwarten, dass der Kindergarten mehr Verantwortung für die Vorbereitung auf die Schule übernimmt ebenso wie der vergleichsweise hohe Fernsehkonsum der Kinder und die geringe Bedeutung, die dem Vorlesen zugemessen wird.

Britto et al. (2011) weisen darauf hin, dass die Qualität früher Entwicklungsförderung eines Landes daran gemessen werden kann, welche Programme angeboten werden und wer welche Programme nutzt. Ein wichtiges Kriterium sehen sie u.a. darin, ob auch Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozialschwachen Familien dieselben Zugangsmöglichkeiten haben wie Kinder aus der Majoritätsbevölkerung bzw. wie Kinder aus wohlhabenden Familien. Nicht nur die formale Zugangsmöglichkeit, an solchen entwicklungsfördernden Programmen teilzunehmen, sondern auch die Sicherstellung der Information aller Eltern hierüber und die Adaptation der Programme entsprechend der Bedürfnisse aller Familien, beschreiben sie als ein wichtiges Merkmal von Qualität und von Verteilungsgerechtigkeit. Hier zeigte unsere Studie, dass im Hinblick sowohl auf die Bildung als auch auf den Migrationshintergrund der Eltern bei der Nutzung vorschulischer Förderung deutliche Unterschiede bestehen. Auch zugewanderte Eltern mit höherer formaler Schulbildung hatten offensichtlich einen geringeren Zugang zu den extracurricularen Angeboten und ihre Kinder kamen erst später in den Kindergarten. Eltern-Kind-Kurse für Unter-Dreijährige haben neben ihrem Anregeungsgehalt für die Kinder noch weitere Funktionen. Sie erlauben Eltern, sich mit anderen Eltern zu vernetzen und so möglicherweise Spielgelegenheiten für die Kinder zu finden. Darüber hinaus bieten sie Kindern in einem geschützten Rahmen die Möglichkeit, wichtige Kompetenzen für den Umgang mit anderen Kindern in einer Gruppensituation zu erwerben und können so dazu beitragen, den Übergang in den Kindergarten zu erleichtern (Leyendecker/De Houwer 2011). Abschließend stellt sich deshalb die Frage, ob die soziodemographischen Merkmale Bildung und Migrationshintergrund wirklich eine gute Erklärung für die geringere Inanspruchnahme sind, oder ob es nicht vielmehr daran liegen könnte, dass die Angebote primär auf gebildete deutsche Eltern, die sich auch von den Gebühren für diese Kurse nicht abschrecken lassen, zugeschnitten sind. Diese haben darüber hinaus besseren Informationszugang zu extracurricularen Angeboten ebenso wie zu den häufig schwierigen Wegen in eine frühe Betreuung (z.B. der Anmeldung des Kindes in mehreren Krippen oder Kindertagesstätten direkt nach der Geburt). Neuere Initiativen der Kommunen, wie beispielsweise die Aktivitäten der Stadt Herne, schon früh auf Eltern zuzugehen und sie und ihre Zweijährigen schon einmal pro Woche nachmittags in den Kindergarten einzuladen, oder die Initiative der Stadt Mülheim an der Ruhr, Kindertagesstätten in *Early Excellence Centres* umzuwandeln sind *best-practice*-Beispiele sowohl für Elternarbeit als auch für die von den Eltern gewünschte hohe Qualität von Kindertagesstätten. Gerade wenn Eltern über geringe Ressourcen verfügen sind sie darauf angewiesen, dass auf sie zugegangen wird, ihnen niedrigschwellige Angebote gemacht werden und dass sie einen Zugang zur bestmöglichen Förderung ihrer Kinder bekommen.

Danksagung

Wir bedanken uns bei der VolkswagenStiftung für die Projektförderung im Rahmen der Studiengruppen zu Migration und Integration, bei den beteiligten Städten Bochum und Herne, und bei den anonymen Gutachter(inne)n für ihre sehr hilfreiche und konstruktive Kritik.

Literatur

- Ahnert, L. (2008). Entwicklung in kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung. In Hasselhorn, M. & Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie V (Entwicklung), Band 4: Psychologie des Säuglings- und Kleinkindalters*. Göttingen: Hogrefe, S. 373-408.
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S. & von Maurice, J. (2012). Home and pre-school learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, S. 231-244.
- Baumert, J. (2011). Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW2020)*. Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf. [Stand 2012-02-15].
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006) (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkinder. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 35, S. 449-464.
- Becker-Stoll, F., Agache, A., Beckh, K., Berkic, J., Döge, P., Keller, H., Leyendecker, B., Mayer, D., Otyakmaz, B. & Quehenberger, J. (2013). Strukturen und Qualitätsmerkmale in der Familienbetreuung. In Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.), *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz, S. 89-106.
- Bense, J. et al. 2013. Betreuungsgeschichte und aktuelle Betreuungssituation. In Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, G., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013) (Hrsg.), *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz, S. 37-68.
- Biedinger, N. (2009). Der Einfluss der elterlichen Investition auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. *Berliner Journal für Soziologie*, 19, S. 268-294.
- Bock-Famulla, K. & Lange, J. (2011). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2011*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783867933308.pdf. [Stand 2013-07-05].
- Bogumil, J., Heinze, R. G., Lehner, F. & Strohmeier, K. P. (2012). *Viel erreicht und wenig gewonnen. Ein realistischer Blick auf das Ruhrgebiet*. Essen: Klartext.
- Bornstein, M. & Bradley, R. H. (2003) (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting and child development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Britto, P. R., Yoshikawa, H. & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts. Rationale für investment, conceptual framework and implication for equity. *SRCD Social Policy Report*, 25, S. 2-28.
- Bus, A. G., Leseman, P. P. M. & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, S. 53-76.
- Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache – die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, S. 118-132.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practices*. Toronto: Toronto University Press.
- Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, A., Driessen, R. & Harwood, R. (2008). Socialization goals among first and second generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32, S. 56-65.
- Clauß, S. & Nauck, B. (2009): *The situation among children of migrant origin in Germany*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre (Innocenti Working Paper, no. 2009-14).

- Crníc, K., & Low, C. (2002). Everyday stress and parenting. In: Bornstein, H. G. (Hrsg.), *Handbook of parenting. Volume 5: Practical issues in parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 243-268.
- De Feyter, J. J. & Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, S. 411-431.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie- und Pädagogische Psychologie*, 40, 3, S. 124-134.
- Durgel, E., Leyendecker, B., Yagmurlu, B. & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' and German mothers longterm socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, S. 834-852.
- Garcia Coll. C. & Pachter, L. M. (2002). Ethnic and minority parenting. In Bornstein, M.H. (Hrsg.), *Handbook of parenting. Volume 4: Social conditions and applied parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 1-20.
- Glick, J.E., Bates, L., Yabiku, S. T. (2009). Mothers' age at arrival in the United States and early cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, S. 367-380.
- Greenfield, P., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, S. 461-490.
- Guerra, N.G., Graham, S. & Tolan, P. H. (2011). Raising healthy children: Translating child development research into practice. *Child Development*, 82, 1, S. 1-6.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein, M. H. (Hrsg.). *Handbook of parenting. Volume 2: Biology and ecology of parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 231-252.
- Jäkel J. & Leyendecker, B. (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 1, S. 12-21.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger Mütter von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, S. 1-15.
- Jäkel, J., Schölmerich, A., Kassis, W. & Leyendecker, B. (2011). Mothers' and fathers' bookreading predicts preschoolers' development in Turkish immigrant and German families. *International Journal of Developmental Science*, 5, S. 27-39.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kohl, K., Jäkel, J., Spiegler, O., Willard, J. & Leyendecker, B. (2013). Eltern und Schule – wie beurteilen türkischstämmige und deutsche Mütter sowie deutsche Lehrkräfte elterliche Verantwortung und Beteiligung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Preprint online, S.1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.2378/peu2013.art21d>
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-229.
- Levy, A. K. (1984). The language of play: The role of play in language development. A review of literature. *Early Child Development and Care*, 17, S. 49-62.
- Leyendecker, B. & de Houwer, A. (2011). Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen – Kindheit in zugewanderten Familien. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Huber, S. 178-219.
- Leyendecker, B., Harwood, R. L., Comparini, L. & Yalcinkaya, A. (2005). The effects of ethnicity and SES on parenting. In Luster, T. & Okagaki, L. (Hrsg.), *Parenting: An ecological perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 319-341 (2. Auflage).
- Leyendecker, B., Jäkel, J., Olcay Kademoglu, S., & Yagmurlu, B. (2011). Parenting practices and preschoolers' cognitive skills in Turkish immigrant and German families. *Early Child Development and Care*, S. 1095-1110.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A. & Citlak, B. (2006). Similarities and differences between first- and second-generation Turkish migrant mothers in Germany: The acculturation gap. In: Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 297-315.

- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2, S. 99-106.
- Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In Bücher, P. (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 107-141 (Materialien zum 5. Familienbericht, Band 4).
- Newland, L. A., Roggman, L., & Boyce, L. K. (2001). The development of social toy play and language in infancy. *Infant Behavior and Development*, 24, S. 1-25.
- Niklas, F., Möllers, K., & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, DOI 10.2378/peu2013.
- Niklas F., & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 2, S. 148-164.
- OECD (2010) (Hrsg.), *PISA 2009 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Paris: OECD (Band 1).
- Pekrun, R. (1997). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In Vaskovics, L. A. & Lipinski, H. (Hrsg.), *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit*. Opladen: Leske & Budrich, S. 51-79 (Band 2).
- Perry, N.-J. & Mitchell-Kay, S. (2007). Continuity and change in home literacy practices of Hispanic families with pre-school children. *Journal of Early Child Development and Care*, 178, S. 991-13.
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, S. 111-136.
- Sachverständigenrat deutsche Stiftungen für Integration und Migration (2013). *Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Policy Brief. www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/06/SVR_FB_Kita_Web.pdf [Stand: 2013-07-05].
- Seyda, S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 233-251.
- Spiess, K., Büchel, F. & Wagner, G. (2003). Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, S. 255-270.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Fachserie 1, Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stoessel, K., Titzmann, P. F. & Silbereisen, R. K. (2011). Children's psychosocial development following the transition to kindergarten and school: A comparison between natives and immigrants in Germany. *International Journal of Developmental Science*, 5, S. 41-55.
- Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, G., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013) (Hrsg.), *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.
- Toprak, A. (2008). Erziehungsstile und Erziehungsziele türkischer Eltern. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 53, S. 72-75.
- Tutz, G. (2000). *Die Analyse kategorialer Daten: Anwendungsorientierte Einführung in Logit-Modellierung und kategoriale Regression*. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Wilmes, M., Schneider, J. & Crul, M. (2011). Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 30-46.

- Wild, E., & Gerber, J. (2008). Eltern als Erzieher. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 442-490.
- Woellert, F., Kröhnert, S., Sippel, L. & Klingholz, R. (2009). *Ungenutzte Potenziale - Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerungsentwicklung. www.berlin-institut.org/studien/ungenutzte-potenziale.html [Stand 2012-03-08].

Eingereicht am/Submitted on: 20.04.2013

Angenommen am/Accepted on: 20.01.2014

Anschrift der Autorinnen und Autoren/Addresses of the authors:

Prof. Dr. Birgit Leyendecker (Korrespondenzautorin/Corresponding author)

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Psychologie, Entwicklungspsychologie
GAFO 04/611
44780 Bochum
Deutschland/Germany

Dr. Banu Citlak

Vertretungsprofessorin, Methodenlehre und empirische Familienforschung

Fachhochschule Dortmund
FB 8: Angewandte Sozialwissenschaften
Postfach 10 50 18
44047 Dortmund

Prof. Dr. Jörg-Peter Schräpler

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für
sozialwissenschaftliche Datenanalyse
Universitätsstraße 150
GB 1/131
44780 Bochum

Prof. Dr. Axel Schölmerich

Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Psychologie, Entwicklungspsychologie
GAFO 04/611
44780 Bochum

E-Mail: birgit.leyendecker@rub.de
banu.citlak@fh-dortmund.de
joerg-peter.schraepler@rub.de
axel.schoelmerich@rub.de